

с повышенной агрессивностью это тем более сложно, т. к. у них менее сформированы сдерживающие механизмы.

Итак, гипотеза о том, что чем выше уровень физической и вербальной агрессии, тем выше самооценка, не подтвердилась. Обнаружена только связь вербальной агрессии с парциальной самооценкой характера. Гипотеза о связи физической агрессии с трудностями в коммуникативной сфере также не нашла своего подтверждения. Однако испытуемые из выделенной нами «агрессивной» группы по сравнению с «неагрессивными» подростками ниже оценивают собственную способность говорить о своем несогласии и высказывать недовольство, не обижая собеседника.

Результаты исследования позволяют предположить, что работа, направленная на повышение самооценки, развитие уверенности в себе и формирование коммуникативных навыков, позволит снизить уровень агрессивности подростков.

---

<sup>1</sup> См.: Агрессия у детей и подростков / под ред. Н. М. Платоновой. СПб., 2006 ; Змановская Е. В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения). М., 2004 ; см. также: Психология подростка / под ред. А. А. Реана. СПб., 2006; Семенюк Л. М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции. М., 1998 ; Фурманов И. А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция. Минск, 1996.

<sup>2</sup> См.: Змановская Е. В. Указ. соч.; см. также: Фромм Э. Бегство от свободы. М., 1990.

<sup>3</sup> См.: Психология подростка. СПб., 2006.

<sup>4</sup> См.: Психология подростка; см. также: Семенюк Л. М. Указ. соч.

<sup>5</sup> См.: Семенюк Л. М. Указ. соч.

<sup>6</sup> См.: Психология подростка.

<sup>7</sup> Психология подростка. С. 374.

*Л. В. Оконечникова*

### **Коммуникативная инициатива как условие формирования учебной деятельности**

Одной из основных идей современной отечественной психологии является идея саморазвития личности<sup>1</sup>.

В младшем школьном возрасте, согласно теории ведущего типа деятельности А. Н. Леонтьева, саморазвитие проявляется в умении учиться, то есть в способности стать субъектом учебной деятельности. В связи с

этим и проблема формирования условий учебной деятельности приобретает особую актуальность. Возникает вопрос, какие условия учебной деятельности должны быть сформированы для ребенка шести-семи лет, чтобы он стал субъектом учебной деятельности, то есть научился бы учить самого себя с помощью взрослого и сверстника. Так как самообучение возможно лишь в личностно-ориентированной модели обучения и воспитания, то его предпосылки лежат в сфере общения ребенка со взрослым и сверстником (коммуникативной готовности ребенка к школе). Однако в настоящий момент проблемы коммуникативной готовности изучены еще недостаточно: не выявлены все ее показатели; не исследована связь между показателями коммуникативной готовности к школе, сформированными в игре, с собственно учебной деятельностью.

Исследователи пришли к выводу о том, что к шести-семи годам у ребенка появляются новые формы общения со взрослым и сверстниками, обусловленные таким новообразованием переходного возраста, как произвольность, и ведущие к формированию основных компонентов учебной деятельности — принятия учебной задачи, усвоения общих способов решения задач, контроля и самооценки<sup>2</sup>. В основе этих форм общения лежит способность к взаимодействию в игровой деятельности, которая является одним из условий формирования учебной деятельности, связанных с общением.

В качестве другого условия формирования навыков учебной деятельности можно выделить учебное сотрудничество, которое определяется как предметное взаимодействие ученика со взрослым (учителем) и сверстниками (учениками). Анализируя особенности и психологические возможности учебного сотрудничества ребенка со взрослым и сверстниками, исследователи делают вывод о том, что оно обуславливает появление основного новообразования младшего школьного возраста — познавательной рефлексии.

Б. Заззо считает, что для успешной адаптации ребенка к школе необходим не только такой показатель, как способность к совместной деятельности в классе (эта проблема интенсивно исследуется в отечественной психологии), но и определенный уровень интеграции в группе, включающий в себя свободное общение в ситуации вхождения (этот показатель мало изучен в отечественной психологии). Он во многом определяется личностными особенностями ребенка, в частности автономностью, которая трактуется французской школой не просто как самостоятельность, но и как определенная независимость своей точки зрения, понимание значимости результата своей работы<sup>3</sup>. Отсутствие автономности порождает уже в начальной школе такие негативные поведенческие реакции,

как списывание, ответ только после других, отсутствие вопросов и т. д. (Б. Заццо считает их дезадаптивными). Однако механизм возникновения низкого уровня интеграции и его влияние на совместную деятельность в классе Б. Заццо не исследует.

Основываясь на тезисе Л. С. Выготского о социальной ситуации развития и на конкретизации этого тезиса в различных концепциях и исследованиях детского развития<sup>4</sup>, в качестве одного из условий формирования учебной деятельности мы выделим коммуникативную инициативу в сфере социальных отношений, которую будем рассматривать как осознанную активность ребенка в организации коммуникативного действия со взрослыми и сверстниками, что проявляется в умении первым задать вопрос, ответить, попросить о помощи, высказать свое мнение и т. д. Это и определило **цель нашего исследования**: изучить необходимые условия формирования учебной деятельности, связанные с общением.

В соответствии с целью исследования были поставлены следующие **задачи**:

1. Выделить необходимые предпосылки формирования учебной деятельности, связанные с общением ребенка со взрослым и сверстниками.
2. Исследовать коммуникативную инициативу в сфере социальных отношений как условие формирования учебной деятельности, в рамках которой ребенок становится способным к самообучению.
3. Выявить основные особенности формирования коммуникативной инициативы и с их учетом разработать коррекционную программу.

**Объектом исследования** стали условия учебной деятельности, проявляющиеся в общении у детей шести-семи лет.

В качестве **предмета исследования** нами была выделена коммуникативная инициатива в сфере социальных отношений.

**На первом этапе** в эксперименте участвовало 93 учащихся первых классов в возрасте шести-семи лет. Здесь исследовалась коммуникативная инициатива как одна из предпосылок учебной деятельности, наряду с такими, как способность к взаимодействию со взрослым и сверстниками в игровой деятельности, учебное сотрудничество с учителем и учениками. Для этого использовались методики, позволяющие изучить сформированность взаимодействия в игровой деятельности (по Е. Е. Кравцовой) и учебного сотрудничества (по Г. А. Цукерман), а также сформированность коммуникативной инициативы (модифицированный нами вариант «Теста межличностных отношений» Рене Жиля). Модификация заключалась в том, что ситуации отношений ребенка со взрослым и сверстниками в учебной и игровой деятельности, требующие проявления коммуникативной инициативы, были дополнены, а ситуации, связанные с семейной

жизнью, исключены. Данная методика позволяла выявить идентификацию своего Я с различными типами коммуникативной инициативы ребенка в ситуациях возможной совместной деятельности.

Качественная обработка результатов, полученных с помощью модифицированного «Теста межличностных отношений», позволила выделить четыре типа детей в зависимости от проявления коммуникативной инициативы в сфере социальных отношений:

– Тип «А» — дети, осознающие свою позицию и проявляющие коммуникативную инициативу.

– Тип «В» — дети, осознающие свою позицию, но не проявляющие коммуникативную инициативу.

– Тип «С» — дети, не осознающие свою позицию, но проявляющие коммуникативную инициативу.

– Тип «D» — дети, не осознающие свою позицию и не проявляющие коммуникативную инициативу.

Результаты, полученные с помощью статистических методов обработки данных (критерий знаков и критерий Стьюдента), показали, что уровни взаимодействия ребенка со взрослым и сверстниками в игровой деятельности не всегда соответствуют аналогичным уровням учебного сотрудничества: первый показатель гораздо выше, чем второй. Как показало наблюдение, проведенное в ходе первого этапа эксперимента, именно за счет отсутствия такого показателя, как познавательная инициативность, дети с высоким уровнем взаимодействия в игровой деятельности не выполнили на таком же уровне методики, исследующие учебное сотрудничество. Обусловленное личностными особенностями партнеров, взаимодействие в ходе эксперимента проявлялось в рамках не только сотрудничества, но и соперничества. Это, в свою очередь, часто приводило к доминированию одного партнера над другим, с одной стороны, и к частичной зависимости второго партнера от первого — с другой. В учебной деятельности такая ситуация не всегда способствовала проявлению учеником своего Я, давая возможность при этом другим ученикам самореализовываться и, таким образом, самостоятельно учиться. Результаты первого этапа эксперимента доказывают недостаточность умения взаимодействовать для формирования учебной деятельности.

Далее были проанализированы результаты выполнения методик, связанных с общением, по каждому из выделенных нами типов детей. Оказалось, что в целом уровень выполнения методик колеблется от низкого до высокого балла у всех типов детей, за исключением типа «D»: дети этого типа выполнили методики на уровне ниже среднего и низком.

Низкий уровень выполнения данных методик детьми типа «А», которые осознанно проявляют коммуникативную инициативу, можно объяснить отсутствием у них необходимых коммуникативных навыков: эти дети не всегда способны к согласованным действиям с партнером, не всегда умеют использовать помощь взрослого, у них часто отсутствует общий план совместного действия.

При сопоставлении показателей по методикам, исследующим взаимодействие в игровой и учебной деятельности, и модифицированного «Теста межличностных отношений» использовался корреляционный анализ. Большинство коэффициентов корреляции, полученных таким образом, не являются статистически значимыми. Это доказывает, что балльные оценки по методикам, исследующим общение в разных видах и сферах деятельности, и предложенная нами типология детей базируются на разных основаниях — на познавательной и социальной сферах. Для детей типа «D» статистическую значимость коэффициента корреляции вычислить не удалось, так как выборка этого типа была недостаточной. Однако низкий уровень выполнения детьми методик, исследующих общение, позволил предположить, что тип «D» является менее результативным в развитии, чем все остальные.

Для более глубокого исследования детей с несформированной коммуникативной инициативой был проведен **второй этап** эксперимента, в котором принимали участие 48 детей, выявленных на первом этапе: 24 ребенка типа «B», 20 — типа «C» и 4 — типа «D».

На этом этапе эксперимента использовались разработанная нами методика «Анкета-наблюдение», методики «Самооценка», «Два дома», социометрия.

В целом результаты, полученные с помощью качественного и количественного методов обработки, показали, что дети с несформированной коммуникативной инициативой в сфере социальных отношений испытывают трудности в самообучении и, несмотря на высокую результативность некоторых испытуемых в учебной деятельности, недостаточно проявляют свои возможности при обучении. Можно выделить следующие школьные трудности, связанные с несформированностью коммуникативной инициативы в сфере социальных отношений у детей шести-семи лет.

Дети типа «B» при достаточно высоком уровне мотивации чаще всего были пассивны в совместной учебной деятельности. В ходе эксперимента в построении взаимодействия с обучающим взрослым они не проявляли достаточной инициативы, нуждались в эмоциональной поддержке. В отношениях со сверстниками у них наблюдалась зависимость от чужого мнения, что снижало их результативность в учебной и игро-

вой деятельности и в общении. Осознавая необходимость исправления низкой оценки, эти дети недостаточно активно пытались изменить эту ситуацию.

Дети типа «С» были достаточно активны в обучении (в выборе заданий, ответах), но чаще всего не соотносили активность со своими познавательными возможностями. Нуждаясь в организующей, обучающей помощи взрослого, они не всегда могли использовать ее по назначению. В отношениях со взрослыми и сверстниками эти дети были импульсивны, что снижало их результативность в учебной и игровой деятельности и в общении. Активные попытки исправления оценки часто оказывались безрезультатными.

Дети типа «D» имели низкий уровень мотивации обучения. Им требовались разные виды помощи взрослого. Они были неинициативны (вплоть до изолированности) в отношениях со взрослыми и сверстниками и почти не предпринимали попыток исправления низкой оценки.

Для формирования коммуникативной инициативы в сфере социальных отношений как одной из предпосылок учебной деятельности и для установления ее связи с результативностью собственно учебной деятельности был предпринят **третий этап** исследования. В его рамках была разработана и апробирована коррекционная программа. С целью проведения этого этапа эксперимента 48 детей с несформированной коммуникативной инициативой в сфере социальных отношений были разделены на две группы — экспериментальную (ЭГ) и контрольную (КГ). В ЭГ и КГ вошло одинаковое количество детей типов «В», «С», «D» с учетом их возраста и уровня выполнения всех методик на первом и втором диагностическом этапе. Испытуемые КГ в формирующем эксперименте не участвовали. Эта группа была выделена для того, чтобы убедиться, что изменения коммуникативной инициативы, которые мы надеялись получить, вызваны нашими занятиями, а не другими факторами (взрослением детей, успешно закончившимся периодом адаптации к школе и т. д.).

Учитывая результаты анализа, полученные на первом и втором этапах диагностического обследования, мы выделили направления формирования коммуникативной инициативы в сфере социальных отношений.

1. Так как проявление коммуникативной инициативы во многом зависит от личностных особенностей детей, то ее формирование должно включать перевод эмоционального плана действия в личностную децентрацию.

2. Выделение группы детей с несформированной коммуникативной инициативой в одном или нескольких видах деятельности и в сфере отношений позволило сделать вывод о ситуативности проявления коммуни-

кативной инициативы, которая связана с социальной позицией ребенка. Учитывая это, в качестве одного из направлений формирования коммуникативной инициативы мы выделили изменение социальной позиции, которое может произойти при включении детей с несформированной коммуникативной инициативой в разные виды деятельности и сферы общения.

Формирование коммуникативной инициативы в разных видах деятельности осуществлялось следующим образом:

- Нами были разработаны и организованы специальные занятия, которые носили игровой характер.

- Для анализа проблемных ситуаций использовались предложенные самими детьми ситуации из игровой и учебной деятельности.

- В ходе коррекционных занятий экспериментатором отслеживался перенос достижений, полученных в игровой деятельности, на учебную деятельность. Для этого использовались следующие приемы: поддерживалась постоянная связь с учителем, в соответствии с коррекционной программой ему давались необходимые рекомендации по контакту с ребенком на каждом этапе исследования. Кроме того, экспериментатор с учетом выделенных школьных трудностей осуществлял индивидуальный подход при проведении коррекционных занятий.

Формирование коммуникативной инициативы происходило в разных сферах общения. Для изменения социальной позиции (через осознание ребенком своего положения и возможности изменить это положение в системе отношений «взрослый — сверстник — я») был использован прием включения разных взрослых и разных сверстников в коррекционную программу:

- Часть занятий экспериментатору помогали вести несколько психологов (два-три человека).

- На разных этапах коррекционной программы предполагалось включение других, новых сверстников для каждого типа детей, а также постоянная смена групп и партнеров в группах.

3. Было выделено направление отбора материала: проблемные ситуации из детской жизни; задания, обеспечивающие успех каждому ребенку для детей типа «В»; задания, направленные на четкое выявление критериев оценки для детей типа «С»; все вышеперечисленные задания для детей типа «D».

Коррекционная программа состояла из **двух этапов**.

*Первый этап* был направлен на развитие у детей рефлексии своих возможностей и возможностей других. Его можно сформулировать следующим образом: «Что я могу, чего я не могу?» Работа с детьми типов

«В» и «С» велась на этом этапе отдельно, а дети типа «D» посещали и ту, и другую группу. Всего на этом этапе было проведено по десять занятий в каждой группе, которые проходили два раз в неделю. Дети типа «D» посетили соответственно 20 занятий. С детьми типа «В» занятия проводились в индивидуальной и групповой форме. Индивидуальная форма была использована в основном при работе с образом Я. Например, ребенку предлагали разные позиции, изображенные на рисунке, и спрашивали: «Где он? Почему?» Акцент при этом делался на возможности ребенка изменить свою позицию: «А где бы ты мог быть? Что нужно для того, чтобы ты был здесь?» Групповая работа изменялась постепенно от совместно-разделенной к собственно совместной. В рамках совместно-разделенного взаимодействия активно использовались задания, гарантированно обеспечивающие успех (игра «Самый-самый»), а также подчеркивающие индивидуальные проявления каждого ребенка (задания, имеющие много решений). Важным на этом этапе было дать возможность ребенку увидеть работы других детей и понять их ценность, а также ценность своей собственной работы. В ходе коррекции на этом этапе были реализованы следующие принципы:

*Осознание собственной индивидуальности.* Результаты работы всегда проговаривались, демонстрировались. Например, в игре «Самый-самый» каждому ребенку присваивали орден с символическим изображением вида деятельности, в котором ребенок имел успех.

*Осознание дифференцирования любой оценки.* Результаты работы всегда оценивались, для чего использовался вариант методики «Самооценка» (Г. А. Цукерман)<sup>5</sup>, при этом особо подчеркивалась зависимость оценки от ее критериев.

Тактика экспериментатора заключалась в следующем: он стимулировал ребенка к проявлению коммуникативной инициативы, акцентируя внимание на его возможностях.

Первый этап коррекции для детей группы «С», не осознающих свою позицию, но проявляющих коммуникативную инициативу, включал в большей степени групповую работу, которая сочеталась с индивидуальной. Здесь исходным было положение Г. А. Цукерман о том, что «рефлексия формируется только в обществе равносторонних сверстников»<sup>6</sup>. В основном на этом этапе использовалась работа по образцу, а по ее окончании детям предлагалось обнаружить, что не получилось у себя, у других.

Основной принцип в работе с детьми на этом этапе — *постепенная конкретизация оценки себя и другого*. Для этого нами использовалась модифицированная методика «Самооценка». Тактика экспериментатора на



этом этапе заключалась в выделении критериев оценки, которое помогло бы ребенку осознанно проявлять коммуникативную инициативу с учетом своих возможностей.

*Второй этап* коррекционной программы стал общим для детей типов «В», «С», «D». Он был направлен на развитие у детей рефлексии относительно проявления своих возможностей в реальной конкретной ситуации и состоял из десяти занятий, которые проводились два раза в неделю. Это был «деятельностный этап», название которого можно сформулировать следующим образом: «Что я могу и должен?». Основной формой деятельности на этом этапе была групповая работа со сменой позиции.

Основной принцип работы с детьми всех групп на этом этапе — *оценка своих возможностей по отношению к задаче (коммуникативной), а не к возможностям другого* («Что ты можешь из этого задания сделать сейчас?»). Ребенка учили анализу задачи и с учетом этого пошаговому планированию решения для улучшения результата.

На этом этапе экспериментатор постепенно передавал детям функцию осознания их собственных возможностей. Это подводило детей к проявлению коммуникативной инициативы в разных ситуациях.

На этапе контрольного эксперимента были использованы те же методики, что и на предыдущем этапе исследования. Данные статистического анализа результатов, полученных по всем методикам (критерий Стьюдента) в ЭГ, а также их сравнение с результатами в КГ позволяют утверждать, что выделенные и апробированные нами этапы, направления, принципы формирования коммуникативной инициативы в сфере социальных отношений являются эффективными.

Для более полного анализа переноса достигнутых в ходе коррекции результатов на учебную деятельность применялся метод экспертных оценок. Экспертами были учителя, которые обучали детей, участвовавших в нашей коррекционной программе. В качестве основных критериев были выделены следующие: осознанное стремление продемонстрировать свои знания первым, умение попросить о помощи, когда это необходимо, автономность в выполнении задания, принятие участия в групповых решениях, осознанная активность в исправлении оценки на более высокую, ответственность результата обучения возможностям ребенка. Анализ экспертной оценки также показал, что выделенные нами этапы, направления и принципы формирования коммуникативной инициативы в сфере социальных отношений позволили испытуемым, прошедшим коррекционную программу, активнее проявлять свои возможности в обучении, что улучшило результативность их учебной деятельности. Исследование социальной

коммуникативной инициативы в сочетании с игровым взаимодействием и учебным сотрудничеством являются необходимыми условиями коммуникативной готовности к такому обучению, в рамках которого ребенок способен к самообучению как форме саморазвития на данном возрастном этапе. Связаны ли эти условия с личностными особенностями детей, какие уровни общения в учебной деятельности определяют выделенные нами условия — эти вопросы являются перспективами наших дальнейших исследований.

---

<sup>1</sup> См.: *Братусь Б. С.* Опыт обоснования гуманитарной психологии // *Вопр. психологии.* 1997. № 5. С. 3–19; *Зинченко В. П., Моргунов С. Б.* Человек развивающийся: Очерки российской психологии. М., 1994; *Розин В. М.* Психология и культурное развитие человека. М., 1994; *Слободчиков В. И., Исаев Е. И.* Антропологический принцип в психологии развития // *Вопр. психологии.* 1998. № 6. С. 3–17.

<sup>2</sup> См.: *Кравцов Г. Г.* Принцип единства аффекта и интеллекта как основа личностного подхода в обучении детей // *Вопр. психологии.* 1996. № 6; *Кравцова Е. Е. и др.* Как помочь детям преодолеть трудности в поведении. Минск, 1990; *Кравцова Е. Е.* Психологические проблемы готовности детей к школе. М., 1991; *Яскевич Г. Б.* Психологические особенности коррекционной работы с детьми, не готовыми к обучению в школе : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1997.

<sup>3</sup> См.: *Zazzo B.* Une grands passage: de l'école maternelle à l'école élémentaire. Paris, 1978; *Lescarret O., Philip O.* Representation l'enfant par les parents et image de soi de l'enfants de 6 ans // *Psychologie et education.* 1994. No 16. P. 63–79; *Aubert F.* Pronostic au cours préparatoire et scolarité élémentaire // *Enfance.* 1977. No 2–4. P. 78–89; *Perron R., Misès R.* Retard et perturbation psychologiques chez l'enfant. Paris, 1987; *Monseni N.* Les relation entre le developmet moral et social chez les enfants de 6 à 7 ans // *Enfance.* 1981. No 1–2. P. 75–84; *Cariou M.* Influence des attitudes d'autonomie dans la famille sur le comportement de l'enfant au cours préparatoire // *Enfance.* 1974. No 3. P. 259–276.

<sup>4</sup> См.: *Выготский Л. С.* Педагогическая психология. М., 1986.

<sup>5</sup> См.: *Цукерман Г. А.* Роль общения в становлении учебной деятельности : автореф. дис. ... докт. психол. наук. М., 1992.

<sup>6</sup> Там же.